

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Инстѿиѿуѿа
за ѿедаѿошка
истѿраживаѿа*

ГОД. XXV, БР. 25

БЕОГРАД

1993.

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ У РАЗРЕДУ

Увод

Школа се, поред породице, сматра једним од најзначајнијих чинилаца у процесу социјализације. Она је, несумњиво, најзначајнија друштвена институција која настоји да интегрише нове генерације у друштвени живот, јер представља најбогатији и најорганизованији извор друштвених искустава. Значај школе је првенствено у томе што је она место на коме долази до изражаја деловање важног фактора социјализације, *вршњака*.

Током последње две деценије постојало је изузетно интересовање за вршњачку интеракцију у разреду. Џонсон је истакао значај интеракције ученика и назвао је " занемарена варијабла у педагошким истраживањима" (Johnson, 1978). Осврт на когнитивно-развојне теорије поново је нагласио гледиште да је интелектуални развој динамичко-социјално-интерактивни процес помоћу кога деца "урастају" у интелектуални свет оних око њих, дакле одраслих и вршњака. Ова констатација среће се и код Хартупа који истиче допринос вршњака за когнитивно-социјални развој деце (Hartup, 1983).

Школски разреди су главна средина за вршњачке односе. Међутим, истраживања вршњачке интеракције у контексту школског разреда релативно су новијег датума. У наставној традицији, покрет кооперативног учења у касним седамдесетим служио је као главни увод у проучавање вршњачке интеракције у разредима. У различитим кооперативним техникама учења, важност вршњака као значајног потенцијала за социјално и академско постигнуће био је јасно истицан. Све кооперативне технике потицале су из социјално-психолошких

теорија кооперације. Учење у разреду било је реструктурирано да би користило кооперативним циљевима и примењивана је вршњачка интеракција као суштински елемент процеса. Кооперативно-интерактивни начин био је оштро супротстављен традиционалном, који се може окарактерисати као индивидуално-компетитивни по својој структури циља и природи вршњачке интеракције. Традиционално гледиште на учење сугерише да ако су ученици активно укључени у конверзацију за време часа, та конверзација је ирелевантна за савладавање школског градива. Међутим, истраживања ученичке интеракције у малим групама показују да су размена информација, давање објашњења, постављање питања и пружање помоћи уобичајени део ученичког интерактивног понашања и да генерално доприносе бољим исходима наставе.

Од конкуренције ка кооперацији

Када дете крене у први разред настаје велико интересовање за то да ли је његово постигнуће подједнако или веће од постигнућа деце истог узраста. Свуда се ученици пореде да би се видело ко је супериорнији, а ко инфериорнији. Знати више него неко други, узима се као знак да је неко бољи, интелигентнији, а знање се сматра поседом који прави важне разлике. Компетитивна структура циља наставе тако прожима школску праксу да је тешко и замислити како би се могло без ње. Доследно охрабривање ученика да "надиграју" своје вршњаке има значајне социјализујуће ефекте.

Подсетимо се, на кратко, социјалне ситуације у којој се одвија учење у типичним школским разредима. Наставник је централна фигура која врши контролу и посредује у свим комуникацијама. Ученици се такмиче за наставникову пажњу и похвалу које им доносе статус у одељењу. Велики део ученика остаје изван круга интеракције наставника и ученика, а директна комуникација између вршњака углавном је забрањена. У таквом разреду, социјални односи између ученика укључују значајан број конфликта изазваних сталним такмичењем, што има дефинитивно негативан ефекат на социјалну климу у разреду. Ученици са ниским статусом "жигосани" су као непривилеговани, образовно хендикепирани и заузимају периферно место у разредној социјалној мрежи. Услови фаворизовања или дискриминације појачавају ниску групну кохезивност и атомизацију разреда на ривалске или затворене клике. Да би се верификовала чињеница да

је такмичење у школи веома присутно и опажено од стране ученика, један број аутора извео је серију истраживања у којима су интервјуисали децу основних и средњих школа (Nelson & Kagan, 1972; Johnson & Johnson, 1978). Резултати ових студија јасно показују да већина ученика опажа школу као изразито компетитивну и да би више волели да буде кооперативна.

Наставник је тај који одлучује коју структуру циља ће примени-ти у оквиру сваке наставне активности. Начин на који наставници структурирају циљеве учења одређује како ученици ступају у интеракцију једни са другима и са наставником. Модели интеракције, с друге стране, одређују когнитивне и афективне исходе наставе. Постоје три структуре циља које наставници могу користити у току наставе (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1974). *Компетитивна структура циља* постоји када ученици опажају да могу досегнути свој циљ ако, и само ако, други ученици, са којима су они повезани, не могу досегнути своје циљеве. Ради се, дакле, о негативној међузависности циљева. *Индивидуална структура циља* постоји када достизање циља учења није повезано са постигнућем других ученика. *Кооперативна структура циља* постоји када ученици опажају да могу постићи свој циљ ако, и само ако, други ученици са којима раде и са којима су повезани достигну своје циљеве. У идеалном разреду, све три структуре циља требало би да буду коришћене на одговарајући начин. Сви ученици би учили како да раде заједно (у кооперацији са другима), да се такмиче ради забаве и задовољства, и да раде индивидуално.

Ипак, кооперативна структура циља требало би да се користи много чешће у наставним ситуацијама и требало би да обезбеди целокупан контекст за учење. Ово произлази из чињенице да је васпитно-образовна делатност у суштини, и у својим основним облицима, кооперативан процес, а важност искустава кооперативног учења превазилази унапређивање наставе и чини живот и рад у школи лакшим и продуктивнијим. Способност ученика да сарађују са другима јесте кључ за успех у свим областима живота. Знање и вештине су неупотребљиви ако их ученик не може применити у кооперативној интеракцији са другима. Најлогичнији начин да се нагласе кооперативне компетенције као исходи учења јесте да се већина ситуација школског учења структурира на кооперативне начине.

Кооперативно учење је стара идеја у образовању¹ и односи се на скуп наставних метода у којима су ученици охрабрени да раде заједно у малим групама. Вршњачка интеракција је, дакле, онај суштински елемент који карактерише кооперативно учење. Кооперативне стратегије варирају два главна аспекта разредне организације: *сйруктуру задайка* и *сйруктуру наџрађивања ученика* (Slavin, 1983). Мада све технике користе кооперативну структуру задатка, оне се разликују у степену у коме користе кооперативну структуру награђивања (награде дате групи засноване на групном постигнућу). У компетитивној социјалној ситуацији успех једног ученика, односно награда за тај успех, условљен је релативним неуспехом другог ученика. Славин назива ово *неџајивном међузависношћу наџрађивања* (Slavin, 1980). У кооперацији или позитивној међузависности награђивања успех једног ученика помаже другом да буде успешан.

Кооперација ученика може бити тако једноставна као што је заједничко седење ученика, дискусија или помоћ некоме око задатка, али може бити и веома сложена. Према Штајнеру (Steiner, 1972) кооперативни задатак може бити концептуално дефинисан бар на два нивоа: *једносйаван* и *комйлексан* (сложен) кооперативни задатак (према: Hertz-Lazarovitz, 1989). У једноставном кооперативном задатку ученици могу бити у интеракцији око *средсйава* за учење (користе заједнички материјал, на пример, користе исти атлас да би именовали земље које се граниче са Француском) или око *йродукта* учења (на пример, свако од ученика може написати име једне земље суседа Француске, па комбинују своје одговоре у један продукт учења). У сложеном кооперативном задатку ученици ступају у интеракцију око *процеса* учења (на пример, дискутујући питање: "Шта ми знамо о односима Француске и земаља са којима се граничи?"). Интеракција ученика око процеса подразумева дискусију око планирања, доношење одлука и поделу рада међу ученицима. С обзиром на то да је утврђено да сложенији типови кооперације имају значајније ефекте на неке когнитивне и социјалне варијабле, наставници би требало у већој мери да охрабрују ученике да сарађују и око процеса, а не само око средстава и продуката учења. Постоји неколико начина којима се ово може постићи. Прво, наставник може у задатак укључити оне елементе који немају јасна решења или одговоре. Друго, могу тражити од ученика да производе корисне и креативне "сле-

¹ Различите методе кооперативног учења наставиле су традицију Дјуијевог прогресивизма у педагогији.

деће" кораке у свом раду. Треће, ученицима треба повремено да буде допуштено да ступају у интеракцију слободно и да дискутују међусобно, без учешћа наставника.

Да би индивидуално-компетитивна структура циља уступила место кооперативној потребно је, дакле, да се изврше промене у многим димензијама разреда. Комуникација између ученика, и ученика и наставника, требало би да буде пријатељска, топла и подржавајућа. Задаци за учење морају бити реструктурирани да би се створила међузависност, координација, сарадња и помагање. Промене морају настати у структури награђивања, у индивидуалној одговорности ученика и у структури ауторитета.

Која је улога наставника у овим кооперативним процесима? Уместо да је примарно предавач и онај ко обезбеђује информације, наставник сада преузима улогу оног ко олакшава групне процесе у разреду. С обзиром на то да је суштина кооперативног учења у достизању групног циља и награђивање чланова групе на основу квалитета или квантитета групног продукта, наставник је тај који, пре свега, успоставља групни циљ и критеријско-референтни систем евалуације групног постигнућа (Johnson & Johnson, 1978). Поред овога, улога наставника обухвата следеће додатне активности које су неопходне за одвијање рада у кооперативним разредима.

а) *Утврђивање величине групе ученика.* Оптимална величина групе варираће у зависности од узраста ученика и природе задатка за учење. Кад су у питању млађи ученици група не би требало да има више од два до три члана, док су са старијим ученицима могуће веће групе.

б) *Распоређивање ученика у групе.* Уобичајено је да наставници желе максималну хетерогеност група. Случајно распоређивање најчешће обезбеђује добру "мешавину" женских и мушких чланова, лидера и оних који их следе, ентузијаста и нерадника. Наставник понекад може оставити ученицима да изаберу са ким желе да раде, а понекад их групише према природи њихових интересовања. Чест је случај да наставници настоје да распореде ученике тако да постигну хетерогеност у погледу њихових способности.

в) *Осмишљавање њиховог рада за групу.* Наставник треба да уреди учионицу тако да групе не сметају једна другој док раде. Такође, у оквиру група ученици треба да буду у таквом положају да могу видети и размењивати релевантан материјал, разговарати и међусобно

но се помагати. Зато се препоручује "седење у круг" док би дугачке столове требало избегавати.

г) *Објашњавање задатка и кооперативне структуре циља.* Ученици од почетка треба да знају да се ради о групном циљу учења и наставник је дужан да објасни основне поступке који ће довести до тог циља. Он ће, такође, саопштити ученицима да ће бити награђени на основу њиховог групног постигнућа.

д) *Посматрање ученичких интеракција.* То што је наставник захтевао од ученика да међусобно сарађују, не значи да ће они то и радити. У ситуацијама кооперативног учења наставник ће много времена провести посматрајући групе ученика да би утврдио који проблеми могу настати у групном функционисању.

ђ) *Повремене интервенције.* Да би помогао групи у решавању насталих проблема, наставник треба повремено да интервенише у циљу побољшања конструктивних групних интеракција и усвајања социјалних вештина неопходних за кооперацију.

е) *Вредновање.* На крају активности наставник врши вредновање групних продуката на основу критеријско-референтног система који је претходно установио.

Технике кооперативног учења у разреду

Лабораторијска истраживања о ефектима кооперације на постигнуће и друге варијабле (социјални и емоционални развој ученика) извођена су знатно раније (Maller, 1929; Deutsch, 1949), али тек осамдесетих година принципи кооперације нашли су своју примену у практичним програмима који се користе у основним и средњим школама. У прегледима истраживања америчких и израелских аутора о практичним кооперативним техникама учења присутан је већи број техника, али се суштина своди на неколико основних модела. У овом прегледу, приказаћемо четири модела који су, према мишљењу већине аутора, "добро дефинисане наставне стратегије" и које су до сада најчешће примењиване у школама². То су TGT или "тимови-игре-турнир" (DeVries & Slavin, 1978); STAD или "тимови ученика-дивизија ус-

² Реч је о моделима који се користе у америчким и израелским основним и средњим школама. Истраживања ових аутора су доминантна у области кооперативног учења јер је први период покрета био под јаким утицајем општих социјалних проблема у дезинтегрисаним школама у Америци и Израелу, углавном међурасним односима ученика у хетерогеним школским разредима.

пеха" (Slavin, 1978); JIGSAW или "мозаик-загонетка" (Aronson, 1978); SGT или "групни истраживачки модел" (Sharan & Sharan, 1976).³

1. TGT модел заснован је на два главна компонента: четворочлани (петочлани) ученички тимови и наставни турнири. Ученици су распоређени у тимове (кооперативни елементи модела) максималне хетерогености (способности, пола и расе ученика). Примарна функција тима је да што боље припреми своје чланове за турнир знања који се обично дешава једном недељно. На почетку рада, тимовима су дати радни листићи који покривају школско градиво слично оном које ће бити на турниру. Чланови тима уче заједно, размењују искуства и испитују једни друге да би били сигурни да су сви добро припремљени. За потребе турнира, распоређују се по три ученика за засебним столовима, и то на такав начин да се обезбеди хомогенизација способности. Ученици за "турнир столовима" такмиче се као представници својих тимова и број поена који сваки ученик добије на турниру додаје се на укупни тимски резултат. Због тога што су ученици распоређени према својим способностима, сваки ученик има једнаке шансе да допринесе максималном скору свога тима (прво место за сваким столом доноси исти број поена). Након турнира, наставници праве зидне новине на којима представљају најуспешније тимове.

2. STAD модел користи четворочлане тимове, хетерогене по способности ученика као у претходном моделу, али су турнири замењени квизовима у трајању од 15 минута, у којима ученици учествују након учења у својим тимовима. Резултати на квизу преведени су у тимске скорове, користећи систем који се назива "дивизија успеха". Резултати са претходног квиза најуспешнијих шест ученика пореде се и најуспешнији у овој групи ("дивизија успеха") добија највећи број поена, други по реду мањи број поена, итд. Затим се иста процедура понавља за следећих шест ученика изабраних по успешности. На овај начин, ученички резултати пореде се само са резултатима ученика који имају исте или сличне способности, уместо са целим разредом. Карактеристика "дивизије успеха" је да одржава једнакост шанси свих ученика за допринос тимском скору, као у претходном моделу.

3. JIGSAW. У овом моделу ученици су распоређени у мале хетерогене групе као у претходним моделима. Предвиђено школско градиво "распарчано" је на толико делова колико је чланова групе. Та-

³ У даљем тексту користимо скраћене називе ових модела, како се они и појављују у оригиналним текстовима аутора.

ко сваки ученик добија један сегмент лекције и одговоран је за подучавање других чланова групе у погледу тог дела лекције. Пошто чланови немају други приступ овим информацијама, међузависност унутар групе је успостављена. Истовремено, док се ученици припремају могу да се консултују са члановима других група који имају исте делове за учење, да би увежбали материјал и да би били сигурни да су га добро разумели. Након тога, ученици се враћају својим групама да би им представили оно што су научили у оквиру одређеног времена. (Процес веома личи на "слагалицу-загонетку" у коме сваки ученик поседује један витални део веће слике). После одређеног времена ученици се појединачно такмиче у знању из области коју су савладали.

4. SGT је модел по коме разред функционише као група састављена од подгрупа, са вишеструким комуникацијама и кооперацијом у оквиру сваке од група. Постоји, такође, координација између група, таква да разред остаје интегрална социјална јединица. На почетку, ученици бирају подтему у оквиру шире области коју је изабрао наставник и онда се организују у мале групе (од две до шест чланова). Чланови група, даље, деле своју тему на индивидуалне задатке који треба да буду извршени од стране чланова у припреми за групну презентацију целом разреду. Групни истраживачки модел обухвата неколико главних корака: (а) идентификовање теме и организовање ученика у истраживачке групе; (б) планирање задатака за учење у оквиру група; (в) извођење истраживања; (г) припремање коначног извештаја; (д) представљање коначног извештаја разреду и (ђ) евалуација од стране наставника и ученика.

Аутори поменутих модела или техника кооперативног учења очигледно су настојали да инкорпорирају благотворне карактеристике кооперације и вршњачког подучавања у високо структурираној атмосфери традиционалног разреда. Ове технике учења захтевају од ученика да раде заједно и подучавају једни друге, тако да ученици међусобно зависе да би остварили свој циљ. Ученици су више подстакнути да помогну једни другима, да користе једни друге као изворе знања, пре него да зависе од наставника као јединог извора информација. На овај начин, деца почињу да уче две важне лекције: прва, да нико од њих не може да ради сасвим добро без помоћи других особа из групе, и друга, да сваки члан има јединствен и суштински допринос раду. Висока структурираност ових техника наводи децу да имитирају и моделују вештине групне динамике и социјалне интерак-

ције (пажљиво слушање других, постављање добрих питања, итд.) и да их интегришу у своје понашање.

Технике кооперативног учења разликују се првенствено дуж пет димензија: међузависност награђивања, међузависност у оквиру задатка, индивидуална одговорност ученика, структура наметнута од стране наставника и коришћење међугрупног такмичења.

Висока међузависност награђивања значи да постоји експлицитна награда заснована на групном постигнућу. Ниска међузависност награђивања описује ситуацију у којој се од ученика захтева да раде заједно и награђени су као група, али групно постигнуће не води до конкретног циља на систематичан начин. Тако JIGSAW модел представља посебан случај ниске међузависности награђивања; нема формалног групног циља, али је међузависност у оквиру задатка тако изражена да је есенцијална динамика кооперативне структуре награђивања индиректно створена.

Висока међузависност у оквиру задатка односи се на ситуацију у којој се ученици ослањају једни на друге да би урадили групне задатке. У ниској међузависности задатка, чланови групе могу бирати да раде сами, без ремећења групне активности. Наравно, "висока" и "ниска" међузависност у оквиру задатка су релативни појмови међу техникама кооперативног учења. Чак и техника са веома ниском међузависношћу (као што је то случај са TGT и STAD) у предности је у односу на традиционалну, индивидуалну структуру задатка.

Висока индивидуална одговорност значи да је допринос чланова групе укупним, тимским резултатима могуће одвојено мерити. На пример, у TGT и STAD техникама тимски скорови су добијени збиром индивидуалних скорова. Ово је у супротности са неким техникама (на пример, SGT) где је групни продукт представљен заједничким извештајем, па је индивидуални допринос немогуће измерити. Индивидуална одговорност је посебно важна карактеристика, јер је без ње могуће да неки чланови групе препусте другима да обаве већи део посла у достизању групног циља (ово се често дешава у групама хетерогеним по способностима ученика).

Структура наметнута од стране наставника односи се на степен у коме су задаци, радни налози и награде наметнути од стране наставника (или их намеће структура саме технике). Супротно овоме је висока ученичка аутономија и учешће ученика у доношењу одлука које се односе на избор задатка, избор чланова групе, итд. (као у SGT мо-

делу). Коришћење међугрупног такмичења значи да се извесна награда (похвала, признање) даје групама са највишим постигнућем.

Као што је приказано у *Табели 1*, технике кооперативног учења разликују се у знатној мери с обзиром на поменуте димензије.

Табела 1: *Карактеристике техника кооперативног учења*

технике	међузависност задатка	међузависност награђивања	индивидуална одговорност	структура од стране наставника	коришћење међугрупног такмичења
TGT	ниска	висока	висока	висока	да
STAD	ниска	висока	висока	висока	да
JGSAW	висока	ниска	висока	висока	не
SGT	висока	ниска	ниска	ниска	не

Још увек нема довољно података о одвојеним ефектима ових димензија на било коју зависну варијаблу, пошто оне нису систематски вариране. Највећи ефекти приписивани су, ипак, високој међузависности награђивања и високој индивидуалној одговорности ученика. Групно награђивање обезбеђује подстицај групи да охрабри и помогне своје чланове да раде у правцу постизања групног успеха. Индивидуална одговорност усмерава активности у правцу повећања постигнућа свих чланова групе (Slavin, 1980).

Испитивање ефеката техника кооперативног учења било је највећим делом усмерено на две групе варијабли: *школски успех* и *группна кохезивност*.

Мерење успеха је увек тешко. Различита схватања аутора о ономе што називамо "успех" (а у складу с тим и различите мере које су примењивали, различити наставни предмети на којима су вршена испитивања) могу објаснити извесне контрадикторности које се јављају у овом погледу. Ипак, резултати генерално потврђују закључак да, кад је у питању школски успех ученика, технике кооперативног учења нису горе од традиционалних, а у великом броју случајева су боље. На основу анализе 46 истраживања која су испунила основне критеријуме екстерне и интерне валидности, а која су испитивала везу између кооперативног учења и постигнућа, Славин је утврдио да су резултати у 63% случајева доследни у показивању значајно већег успеха у кооперативним разредима, док је само у 4% случајева разли-

ка значајна у корист традиционално подучаваних разреда (Slavin, 1987).

За резултате учења на нижим когнитивним нивоима (памћење чињеница, читање, рачунање) технике кооперативног учења изгледа да су ефикасније у степену у коме користе структурирани, усмерени образац наставе, индивидуалну одговорност за постигнуће и добро дефинисан систем награђивања (Slavin, 1980). За резултате учења на вишим когнитивним нивоима (идентификовање појмова, анализа проблема, евалуација) и у креативности, мање структуриране технике које укључују високу аутономију ученика биле су ефикасније од традиционалних начина рада (Staub, Bar-Tal et al., 1984).

Постоје бројни докази о доследном позитивном утицају кооперативних искустава на интерперсоналне односе ученика. У поређењу са традиционалним, кооперативно учење подстиче позитивне ставове према хетерогености између вршњака (према мање способној деци, деци различитог пола, етничког порекла и сл.). Односе ученика у већој мери карактерише толеранција, узајамно привлачење, помоћ и пријатељство. Већина наставника који су учествовали у истраживањима о ефектима кооперативног учења, извештавали су о "скоро невероватној промени у просоцијалном понашању ученика" (узајамна помоћ, дељење материјала, брига за другог) и то посебно код деце млађег школског узраста, а било је приметно и нестајање бројних конфликта (Staub, Bar-Tal et al., 1984, стр. 435). Такође се показало да ученици који су имали више кооперативних искустава показују значајно позитивније ставове према својим наставницима и у већој мери их опажају као оне који прихватају ученике (Johnson & Johnson, 1978).

Једна од врло често испитиваних варијабли било је ученичко *сампоштовање*. Резултати истраживања показују да искуства кооперативног учења имају за последицу повећано самопоштовање ученика. Доказано је и да су ставови ученика према кооперацији повезани са базичним самоприхватањем и позитивном самоевалуацијом. Генерално, изгледа да су кооперативни ставови повезани са емоционалном зрелошћу, добро прилагођеним социјалним односима, јаким персоналним идентитетом и базичном вером и оптимизмом (Johnson & Johnson, 1974).

Закључак

Оживљавање интересовања за кооперативно учење у разреду и резултати бројних истраживања показали су да, кроз процесе кооперације, високи школски стандарди и добар успех нису инкомпатибилни са подршком, пријатељством, емпатијом и толеранцијом за индивидуалне разлике. Одлука о коришћењу вршњачких група требало би да се заснива на наставниковом познавању организационих структура и механизма групних процеса. Наставници би требало да буду ангажованији у усвајању организационих приступа за боље коришћење вршњачких односа у побољшању учења и социјалних вештина ученика.

Из наведеног не би требало закључити да су вршњачки односи идилични и да се успостављају и развијају у бесконфликтним ситуацијама. Напротив, конфликти су чести, понекад чак и брутални. У примени кооперативних облика рада могу се повремено појавити проблеми који настају као последица недовољног познавања социјалних вештина од стране ученика. Да би олакшали ефикасно функционисање ученичких група, наставници ће помоћи ученицима да стекну вештине као што су: активно слушање вршњака, поштовање говорних привилегија других, прихватање одговорности за извођење једног дела у структури поделе рада, дељење сопствених мисли и идеја са другима, итд.

Кооперативно учење не би требало да буде допуна традиционалним компетитивно-индивидуалним структурама циља, већ би требало да обезбеди већи део контекста за учење. Упркос широке ефикасности кооперативног учења, постоји чврсто уверење да је допунска употреба такмичења и индивидуалног рада такође важна, уколико се примене под одговарајућим условима. Оно што је битно нагласити, то је да се све технике кооперативног учења могу користити у већ постојећим условима и са потенцијалима који су на располагању и нису потребни специфични курикулуми или посебни трошкови. Додатни труд и ентузијазам наставника неће бити узалудни, посебно када се зна да је већина њих заинтересована за добар успех који обећавају кооперативне технике, а можда чак и више заинтересована за позитивне ставове и савладавање социјалних вештина од стране ученика.

Кључне речи: кооперативно учење, интеракција, вршњаци, кооперативне технике, конкуренција, разред, социјализација.

Литература

- Aronson, E., D. L. Bridgeman, R. Geffner (1978): Interdependent interactions and pro-social behavior, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 16-27.
- Deutsch, M. (1949): A theory of cooperation and competition, *Human Relations*, Vol. 2, No. 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1949): Experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes, *Human Relations*, Vol 2, 199-232.
- Hartup, W. W. (1983); Peer-relations, in P. H. Mussen (ed.): *Handbook of child psychology*, New York, John Wiley & Sons, Vol. IV, 103-197.
- Hertz-Lazarovitz, R. (1989): Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach, *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, No. 1, 113-119.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson (1974): Instructional goal structure: cooperative, competitive or individualistic, *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3-27.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson & L. Scott (1978): The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement, *The Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Nelson-Le Gall, S. & R. Gumerman (1984): Children's perceptions of helpers and helper motivation, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 1-12.
- Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Slavin, R. E. (1980): Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Slavin, R. E. (1987): Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet, *The Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 1, 29-37.
- Staub, E., D. Bar-Tal et al. (1984): *The development and maintenance of prosocial behavior*, New York, Plenum.

СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ У РАЗРЕДУ

Резиме

Кооперативно учење, као стара идеја у образовању, поново је постало предмет интересовања у седамдесетим годинама. У наставној традицији, овај покрет служио је као главни увод у проучавање вршњачке интеракције у разреду. Кооперативно-интерактивни начин учења био је оштро супростављен традиционалном, индивидуално-компетитивном по својој структури циља и природи вршњачке интеракције. У овом раду приказане су четири технике кооперативног учења које су, према мишљењу већег броја аутора, добро дефинисане наставне стратегије. Истовремено, то су технике које су најчешће примењиване у основним и средњим школама Америке и Израела. Испитивање ефеката ових техника показало је да кооперативна искуства, у поређењу са компетитивним и индивидуалним, доприносе успешнијем остваривању когнитивних и социјално-афективних циљева наставе. Другим речима, показало се да кроз процесе кооперације високи школски стандарди и добар успех нису инкомпатибилни са пријатељством, емпатијом и толеранцијом за индивидуалне разлике ученика.

SLAVICA ŠEVKUŠIĆ

COOPERATIVE LEARNING IN THE CLASSROOM

Summary

Cooperative learning, as an old idea in education, became again the subject of interest in the seventies. In teaching tradition this movement served as the main approach to the studies of pupils interaction in the classroom. The cooperative-interactive way of learning was strongly opposed to the traditional, individually- competitive one by its aim structure and the nature of peer interaction. This paper presents four techniques of cooperative learning which are well defined teaching strategies in the opinion of many authors. At the same time, those are the techniques which are applied the most often in primary and secondary schools of America and Israel. Studying of these techniques have shown that cooperative experiences, in comparison with competitive and individual ones, contribute to better achievement of cognitive and socio-affective aims of teaching. In other words, it appeared that in processes of cooperation in school setting high standards and good success were not incompatible with friendship, empathy and tolerance for individual differences among pupils.